

Berth, Felix

**Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen
Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den
1960er- und 1970er-Jahren**

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 546-564



Quellenangabe/ Reference:

Berth, Felix: Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 546-564 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153776 - DOI: 10.25656/01:15377

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153776>

<https://doi.org/10.25656/01:15377>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2015

■ *Thementeil*

Bildung – Renaissance einer Leitidee

■ *Allgemeiner Teil*

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Renaissance einer Leitidee

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Bildung – Renaissance einer Leitidee. Einführung in den Thementeil 461

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung 464

Dietrich Benner

Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung
eines erziehenden Unterrichts, der bildet 481

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt
als Fluchtpunkte von Bildungsdenken 497

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar 517

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische
Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis 527

Felix Berth

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er-
und 1970er-Jahren 546

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik	565
--	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014	580
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Education – Renaissance of a Guiding Principle

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Education – Renaissance of a Guiding Principle. An introduction 461

Andreas Dörpinghaus

Theory of Education – Attempt at an “insufficient” foundation 464

Dietrich Benner

Education as ‘Erziehung’ and Education as ‘Bildung’!

On the conceptualization of a nurturing form of teaching that educates 481

Martin Harant

The Issue of the *affirmatio* of Provenance and Progress

as Vanishing Points of Education-Related Thinking 497

Wolfgang Sander

What Does “Renaissance of Education” Mean? – A comment 517

Contributions

Malte Brinkmann

Pedagogical Empiricism – Phenomenological and methodological

annotations on the relation between theory, empiricism, and practice 527

Felix Berth

Forgotten Euphoria – The first wave of enthusiasm for early childhood

education: Explorations into the history of the discipline and into

educational history during the 1960s and 70s 546

Christian Wevelsiep

Overcoming the Concept of Two Separate Groups?

Pedagogical professionalism and inclusive pedagogy 565

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2014 580

Impressum U3

Felix Berth

Vergessene Euphorie

*Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen
in den 1960er- und 1970er-Jahren*

Zusammenfassung: Das gegenwärtig hohe wissenschaftliche und politische Interesse an frühpädagogischen Fragestellungen in der Bundesrepublik hat einen Vorläufer in den 1960er- und 1970er-Jahren. Der Aufsatz arbeitet mit inhaltsanalytischen Methoden heraus, wie intensiv die frühpädagogische Forschungsdebatte in dieser Phase war, und verknüpft dies mit historischen Befunden zum bildungspolitischen Optimismus dieser Zeit. Abschließend werden Erklärungen für das Ende der „frühpädagogischen Euphorie“ etwa Mitte der 1970er-Jahre gesucht. Dazu zählen Misserfolgs-Wahrnehmungen in der akademischen Disziplin, der Widerstand von Beschäftigten und Trägern der Kindertageseinrichtungen sowie die Resignation der bildungspolitischen Akteure.

Schlagworte: Frühpädagogik, Bildungsgeschichte, Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bildungsreform, Vorschulerziehung

1. Einleitung

Seit mehr als zehn Jahren wird in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt über frühe Bildung diskutiert. Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie wandten sich Politik, Wissenschaft und Massenmedien mit großem Interesse den Bildungspotenzialen zu, die vor der Einschulung eines Kindes auszumachen sind. So wurde der Ausbau der Kindertageseinrichtungen politisch vorangetrieben, etwa durch einen Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Ein- und Zweijährige. Die empirische Erforschung der Kindheit wurde durch Surveys wie AID:A und das Sozio-oekonomische Panel ausgebaut, und an den deutschen Hochschulen entstanden mehr als sechzig Studiengänge für frühe Bildung und Kindheitspädagogik. Zusätzlich befeuert von Fragen der demografischen Entwicklung und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, begannen auch in den Massenmedien immer wieder Debatten über den Kita-Ausbau, das Betreuungsgeld oder die Sprachförderung für Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Frühe Bildung ist zu einem zentralen gesellschaftspolitischen Thema geworden.

Häufig entsteht dabei der Eindruck, die bundesdeutsche Gesellschaft habe ein neues Themenfeld entdeckt. Kinder seien bis vor einiger Zeit „in der Jugendforschung, in der Jugendhilfe und ihrer Gesetzgebung, in den Jugendberichten und in der Jugendarbeit kein eigenes Thema“ gewesen, bilanziert ein Forschungsüberblick (Wittmann, Rauschenbach & Leu, 2011, S. 10). Auch der 14. Kinder- und Jugendbericht behauptet mit

leicht klagendem Ton, dass vor der Jahrtausendwende „die Forschung zur frühen Kindheit und zur Bildung marginalisiert“ worden sei (BMFSFJ, 2013, S. 101). Zumindest mit Blick auf eine bestimmte Zeitphase soll dieser Sichtweise hier widersprochen werden: Es wird die These entwickelt, dass in der Bundesrepublik vor gut vier Jahrzehnten – um das Jahr 1970 herum – eine intensive, optimistische frühpädagogische Debatte stattfand, wie sie ähnlich in den vergangenen Jahren zu beobachten war.¹

Diese Debatte wird in der gegenwärtigen Forschung zwar gelegentlich erwähnt², doch in ihrer disziplin- und bildungsgeschichtlichen Bedeutung wenig diskutiert. Noch seltener wird das Ende dieser frühen Blüte reflektiert. Um den Blick für beide Prozesse – den der Begeisterung wie den der Ernüchterung – zu schärfen, unternimmt der vorliegende Text den Versuch eines Suchprozesses auf mehreren Ebenen. Dabei wird in einem ersten Abschnitt zur *Disziplingeschichte* versucht, die hohe Intensität der frühpädagogischen Debatte der frühen siebziger Jahre mittels einer Inhaltsanalyse zu skizzieren. Ein zweiter Abschnitt verknüpft *Disziplin*- und *Bildungsgeschichte*, indem zentrale Quellen der damaligen akademischen und politischen Bildungsreform-Debatte mit Blick auf frühpädagogische Inhalte betrachtet werden. Ein dritter Abschnitt fragt nach dem Ende der Euphorie und sucht Erklärungen innerhalb der akademischen *Disziplin*, innerhalb der frühpädagogischen *Profession* sowie in Entwicklungen der allgemeinen *Bildungspolitik*.

2. Zur Disziplingeschichte: Forschungskonjunkturen der Frühpädagogik

Die Geschichte der frühpädagogischen Forschung ist noch nicht geschrieben. Zwar liegen mehrere Arbeiten zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen³ vor, doch geht deren thematischer Zuschnitt auf lebensbiografische Zeiträume

- 1 Zur Begrifflichkeit: Der Deutsche Bildungsrat prägte in den späten 1960er-Jahren den Begriff „Elementarbereich“ für Institutionen, die von Kindern vom vierten Lebensjahr an bis zum Schuleintritt besucht werden (Roßbach, 2003). Der Begriff setzte sich – ähnlich dem derzeit politisch propagierten Terminus „Kindheitspädagogik“ – weder in der alltäglichen noch in der akademischen Sprache durch. Daher verwendet dieser Aufsatz durchgehend den derzeit gebräuchlichsten Begriff der Frühpädagogik, der Bildungs- und Betreuungsprozesse vor dem Schuleintritt umfasst.
- 2 Fünf Seiten zur Disziplingeschichte der Frühpädagogik finden sich bei Reyer & Franke-Meyer (2010), allerdings nicht auf bildungs- und disziplingeschichtliche *Entwicklungen* konzentriert, sondern auf deren *Resultate*. Erwähnt wird die Entwicklung bei Roßbach (2003), Liegle (2008), Betz (2010), Hasselhorn (2010), Tietze (2010), König (2013) und Schmidt & Smidt (2014); sehr früh und in der Darstellung der Forschungsergebnisse differenziert – gleichwohl in der Disziplin ohne großen Widerhall – bereits Fried, Roßbach, Tietze & Wolf (1992).
- 3 Unter einer wissenschaftlichen *Disziplin* wird im Folgenden ein Kommunikationssystem verstanden, in dem Spezialisten Theorieprobleme in eigenen Medien nach eigenen Logiken und Standards bearbeiten. Eine *Teildisziplin* folgt diesen Logiken und Standards, grenzt aber die bearbeiteten Problemstellungen thematisch weiter ein.

vor dem Schulbeginn nicht ein. Ältere inhaltsanalytische Arbeiten (Tenorth, 1986; Macke, 1990; Leschinsky & Schoepflin, 1991; Stroß & Thiel, 1998; Keiner, 1999) nehmen frühpädagogische Forschungsfragestellungen nicht als eigene Kategorie wahr; erst neuere Arbeiten (Zierer, Ertl, Phillips & Tippelt, 2013; Dees & Botte, 2013; Martini & Dees, 2013) entwickeln eine Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die die Teildisziplinen „Elementarpädagogik“ (Zierer et al., 2013) oder „Frühpädagogik“ (Dees & Botte, 2013; Martini & Dees, 2013) enthält. Allerdings reichen bei letzteren die betrachteten Zeiträume nur etwa ein Jahrzehnt zurück, weshalb die hier interessierende frühpädagogische Euphorie der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre nicht ins Blickfeld geraten kann. Die ältere disziplingeschichtliche Forschung übersieht also das hier interessierende Thema, die jüngere übergeht den hier interessierenden Zeitraum.

Diese Diskontinuitäten legen bereits die Vermutung nahe, dass die Frühpädagogik nicht beständig als relevante Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gesehen wurde. Eher stellt sich die Frage, wie stark die Impulse zu einer Formierung einer Teildisziplin in welchem Zeitraum waren. Um sich einer Antwort anzunähern, bietet sich eine Sondierung des Forschungsaufkommens anhand der publizierten erziehungswissenschaftlichen Aufsätze an: Wann, so lautet die Frage, wurde mit welcher Intensität zu frühpädagogischen Fragestellungen geforscht und publiziert?

Eine empirische Inhaltsanalyse, die darauf Antworten sucht, benötigt zur Auswertung ein Publikationsorgan, das in einem ausreichend langen Zeitraum erschienen ist und eine möglichst hohe Bedeutung innerhalb der Erziehungswissenschaften hat. Ersteres führt dazu, dass Publikationen wie die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (veröffentlicht seit 1998) oder die Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (veröffentlicht seit 1981) herausfallen; Letzteres legt die Auswahl der *Zeitschrift für Pädagogik* nahe. Tenorth (1986, S. 81) beschreibt sie mit milder Ironie als „Zeitschrift des Establishments“, weil darin diejenigen schrieben, die „vom pädagogischen Handlungszwang entlastet sind und sich verwaltend und lehrend, forschend und publizierend mit der Erziehung und ihrer Theorie beschäftigen“. Falls es um 1970 herum einen nationalen Index wissenschaftlicher Bedeutsamkeit gegeben hätte, liegt die Annahme nahe, dass die *Zeitschrift für Pädagogik* unter erziehungswissenschaftlichen Publikationen weit vorne gelegen hätte.

Die Identifizierung der Aufsätze und Rezensionen mit frühpädagogischer Themenstellung in der *Zeitschrift für Pädagogik* erfolgte in einem mehrstufigen inhaltsanalytischen Verfahren, bei dem zunächst die Häufigkeiten vorab definierter Keywords ermittelt wurden. Dafür wurden sämtliche zwischen 1960 und 2014 erschienenen Titel und -untertitel mittels Texterkennung nach dem Vorhandensein der Begriffe „Frühpädagogik“, „Früherziehung“, „Frühförderung“, „Frühkindlich“, „Kindergarten“, „Vorschul“ und „Kinderbetreuung“ untersucht. Allerdings erwies eine Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse, dass dies zu einer Untererfassung der Themen führte. So blieben Beiträge wie „Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren“ unentdeckt, obwohl ihr Titel eine frühpädagogische Fragestellung signalisiert. In einem zweiten Schritt wurden deshalb sämtliche Titel und Untertitel von zwei Codierern auf einschlägige, bislang unerfasste Themen durchgesehen und die Liste ergänzt. In einem

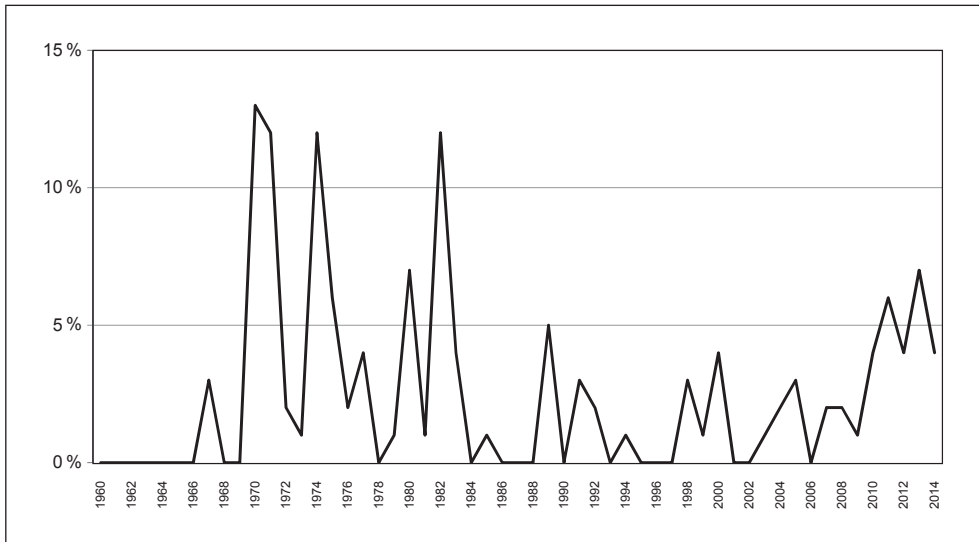


Abb. 1: Frühpädagogische Aufsatzthemen in der Zeitschrift für Pädagogik, 1960 bis 2014, in Prozent aller Aufsätze eines Jahres (Quelle: eigene Berechnungen)

dritten Schritt wurde eine mögliche Übererfassung – etwa durch Titel mit frühpädagogischer Konnotation, aber ohne real frühpädagogischen Inhalt – anhand 20 zufällig ausgewählter Beiträge aus 18 Jahrgängen überprüft. Dabei zeigte sich keine Verzerrung: Sämtliche als frühpädagogisch codierten Beiträge verfolgten frühpädagogische Themenstellungen. Abschließend wurden die absoluten Werte über die Zeit standardisiert; damit entstand das Abbild einer frühpädagogischen Themenkonjunktur (Abb. 1).

Deutlich wird, dass die *Zeitschrift für Pädagogik* von 1960 bis einschließlich 1966 kein einziges frühpädagogisches Thema behandelte. Nach einem Anstieg des Interesses folgte in den frühen siebziger Jahren der markanteste Peak der veröffentlichten Forschung: In drei Jahren – 1970, 1971 und 1974 – behandelten deutlich mehr als zehn Prozent aller Beiträge der *Zeitschrift für Pädagogik* frühpädagogische Themen. Einem Absinken ab 1975 folgte eine weitere kurze Hochphase, an die eine Thematisierung der Frühpädagogik auf niedrigem Niveau anschloss. Im Jahrzehnt nach PISA, das gemeinhin als Phase intensiver frühpädagogischer Forschung gilt, ist ein leichter Aufwärtstrend in der Zahl der einschlägigen Veröffentlichungen in der *Zeitschrift für Pädagogik* zu erkennen.⁴

Mit der Zuspitzung „In den siebziger Jahren wurde mehr Wissenschaftliches über Frühpädagogik geschrieben als heute“ würde man diese Empirie allerdings überstrapa-

4 Ein weiterer Hinweis auf die erste Hochkonjunktur des Themas findet sich im Psychologiethesaurus *Psyn dex* (Leibniz-Zentrum, 2011). Ihm wird 1967 der Deskriptor „Frühkindliche Erfahrungen“ hinzugefügt; 1973 folgen „Entwicklung in der frühen Kindheit“, „Kinderganztagsversorgung“ und „Kindergartenerziehung“. In den Jahren nach PISA erfolgen keine Erweiterungen der Kategorien mit frühpädagogischem Bezug.

zieren. Denn das Feld der Publikationen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten erweitert und ausdifferenziert; heute ermöglichen eigene frühpädagogische Fachzeitschriften sowie insgesamt mehr wissenschaftliche Periodika mit insgesamt größeren Umfängen ein Publizieren frühpädagogischer Themen auf mehr Kanälen. Trotzdem zeigt sich etwa in der Phase von 1965 bis 1980, in der sich die Publikationsmöglichkeiten nicht fundamental geändert haben, ein Höhepunkt des wissenschaftlichen Publizierens, der mit den Mitteln einer Inhaltsanalyse allein nicht zu erklären ist.

3. Zur Bildungsgeschichte: Reformoptimismus revisited

3.1 *Die neuen Berater: der Bildungsrat als Förderer der Frühpädagogik*

Die intensivierte Bildungsdebatte der 1960er-Jahre, verknüpft mit Stichworten wie Bildungsnotstand (Picht, 1964; Rohstock, 2008) und neuen Konzepten wie Bildungsexpansion, Bildungsökonomie und Bildungsplanung (Edding, 1963; Rudloff, 2005), wurde von nicht-universitären Institutionen geprägt. Die OECD agierte dabei als Impulsgeber bei der Formierung nationaler, empirisch gestützter Bildungspolitiken (Tröhler, 2013); in der Folge entstand beispielsweise 1963 das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, das mit seiner interdisziplinären, anfangs stark bildungsökonomischen Ausrichtung in beinahe maximaler Distanz zur westdeutschen universitären Erziehungswissenschaft stand.

Insgesamt wurden in der Bundesrepublik allein in den Jahren von 1963 bis 1967 zwölf neue Institutionen der Bildungsforschung gegründet (Hüfner & Naumann, 1977). Eine herausragende Rolle kam dem 1965 von Bund und Ländern geschaffenen Deutschen Bildungsrat zu: Weniger Forschungs- als vielmehr Beratungsgremium, entwickelte er sich zum Sprachrohr einer umfassenden Bildungsreform in der Öffentlichkeit und zum wichtigsten Stichwortgeber der Politik (Leschinsky, 2005). Mit seinen mehr als 60 wissenschaftlich argumentierenden *Gutachten* und 16 stärker politisch nuancierten *Empfehlungen* erscheint der Bildungsrat im Rückblick als das damals wichtigste gesamtstaatliche Beratungsgremium in Bildungsfragen.

Auch beim Bildungsrat fällt die Distanz zur akademischen Pädagogik auf. In dessen dominierender Bildungskommission war zum Zeitpunkt der Gründung mit Heinrich Roth nur ein Inhaber einer erziehungswissenschaftlichen Professur vertreten – gerade er stand für eine Erweiterung der akademischen Pädagogik um empirisch-sozialwissenschaftliche Herangehensweisen (Herrlitz, 2001). Auch das wichtigste Gutachten des Bildungsrats „Begabung und Lernen“, das Roth seit 1966 konzipierte, wurde im Wesentlichen von Psychologen verfasst; etliche von ihnen hatten als „Amerikafahrer“ (Koinzer, 2011) die Entwicklungen der US-amerikanischen Psychologie und der US-Schulkultur bei Gastaufenthalten aus der Nähe verfolgt.

Für die öffentliche Thematisierung der Frühpädagogik war die Position des Bildungsrats von hoher Bedeutung, was hier exemplarisch mit drei zentralen Dokumenten nachgezeichnet werden soll: mit dem erwähnten Gutachten „Begabung und Lernen“ des

Bildungsrats, veröffentlicht im Januar 1969 und erschienen in vier Auflagen mit insgesamt 26 000 Exemplaren, mit den Bildungsrats-Empfehlungen „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom Februar 1970 sowie mit dem amtlichen „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung vom Juni desselben Jahres. Die drei Bände glichen aufeinanderfolgenden Fanfarenstößen in der Bildungsreform-Debatte; sie arbeiteten insbesondere die Rolle früher Bildungsprozesse heraus.

- *Verändertes Begabungskonzept:* Im Gutachten „Begabung und Lernen“ widersprach der Bildungsrat der tradierten Auffassung, Begabung sei eine weitgehend genetisch bestimmte Größe (Deutscher Bildungsrat, 1969). Der Paradigmenwechsel von einem statischen zu einem dynamischen Begabungskonzept hatte akademisch wie politisch-gesellschaftlich hohe Bedeutung: Weil Begabung nicht länger als etwas Angeborenes und lebenslang Stabiles betrachtet wurde, richtete sich der Fokus fast automatisch auf das, was in einer „produktiv stimulierenden Umwelt“ potenziell erlernbar ist (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 42). Die Identifizierung von bislang ungenutzten Möglichkeiten drängte sich auf; die Nutzung von „Bildungsreserven“ erschien als individuell erstrebenswert, ökonomisch nützlich und politisch sinnvoll.
- *Frühpädagogischer Fokus:* Dieser Paradigmenwechsel legte nahe, Bildung als etwas zu verstehen, das weit vor dem Schuleintritt des einzelnen Kindes beginnt. Dementsprechend konzentrierten sich zentrale Forderungen auf die Frühpädagogik. Das Gutachten „Begabung und Lernen“ verlangte einen Umbau des Kindergartens zu einer Vorschule, die als „Anregungsinstitution“ Grundlagen für kognitive Lernprozesse und dauerhafte Leistungsmotivation legen müsse (Deutscher Bildungsrat, 1969, S. 207). Auch der „Strukturplan“ hob die Lernfähigkeit von drei-, vier- und fünfjährigen Kindern hervor (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 40); der „Bildungsbericht '70“ schloss sich an und verlangte Priorität für den „Ausbau der Vorschulerziehung als erste Stufe des Bildungswesens“ (BMBW, 1970, S. 36).
- *Vorschulische Strukturreformen:* Das Gutachten „Begabung und Lernen“ schlug vor, den Schulbeginn um ein Jahr vorzuverlegen, um kognitive Fähigkeiten der Fünfjährigen besser zu fördern (Deutscher Bildungsrat, 1969). Analog argumentierte der „Strukturplan für das Bildungswesen“, dass Fünfjährige „in einem nur an rein spielerischen Tätigkeiten orientierten Kindergarten unterfordert“ seien, weshalb eine frühere Einschulung ratsam sei (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 40). Der „Bildungsbericht '70“ spitzte das in der Forderung zu, bis zum Jahr 1980 „die Schulpflicht auf das vollendete fünfte Lebensjahr“ vorzuverlegen (BMBW, 1970, S. 43).
- *Quantitative und qualitative Expansion:* Die drei Bände verlangten unisono einen massiven Ausbau des Kindergartensystems mit einer Höherqualifizierung der Beschäftigten sowie einer Entwicklung von Kindergartencurricula mit Schwerpunkt auf kognitiven Lernprozessen. Dafür müssten, so der „Bildungsbericht '70“, die Zahl der Kindergartenplätze „in den nächsten Jahren mindestens verdoppelt“ und die Gruppenstärken in den Einrichtungen gesenkt werden. Ebenfalls müsse dort die Zahl „qualifizierter Lehrer [sic!] und Erzieher“ verdoppelt werden (BMBW, 1970, S. 39).

In ihren frühpädagogischen Überlegungen und Handlungsempfehlungen, so kann man bilanzieren, waren die drei Dokumente weitestgehend deckungsgleich. Der als Erstes erschienene Gutachtenband glich einer Bündelung der neuen akademischen Perspektiven; die darauffolgenden Empfehlungen des Bildungsrates waren bereits stärker als Hinweise an die Politik zu verstehen; der schließlich erschienene Bildungsbericht der Bundesregierung dokumentierte, wie nahtlos, schnell und konfliktfrei die akademischen Erkenntnisse in politische Konzepte übersetzt werden konnten. Insgesamt wird eine markante Euphorie über die Potenziale der Frühpädagogik erkennbar.

3.2 *Parallelen und Differenzen: die Diskurse von damals und heute*

Vergleicht man den Diskurs der Jahre 1965 ff. mit dem der Jahre 2001 ff., zeigt sich zwar keine vollständige Identität, doch erkennbar wird eine frappierende Ähnlichkeit von Thesen und Themen (bei leicht modifizierter Begrifflichkeit). So ähneln sich die psychologischen Grundannahmen beider Phasen. Lernprozesse der frühen Kindheit erscheinen – wie erwähnt – in beiden Phasen als hoch bedeutsam für das gesamte Leben. Diese Annahme geht in beiden Zeiträumen einher mit einem optimistischen Grundton mit Blick auf die Gestaltbarkeit früher Lernerfahrungen (exemplarisch Deutscher Bildungsrat, 1970; BMFSFJ, 2013). Auch entwicklungspsychologische Forschungsdebatten der letzten Jahre – etwa die über „Zeitfenster“ für bestimmte Aspekte kindlicher Entwicklung – haben Vorläufer in den 1970er-Jahren (Deutscher Bildungsrat, 1969; Pauen, 2004).

Die daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen ähneln sich ebenfalls. Mit der Fokussierung auf frühe Förderung, wie sie in beiden Phasen propagiert wird, entstehen theoretische Rahmungen wie Curricula für die Elementarerziehung und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen (Bennwitz & Weinert, 1973; BMFSFJ, 2006). Auch wird diese Grundüberzeugung in beiden Phasen jeweils in zahlreichen Einzelprojekten zur frühen Förderung ausbuchstabiert, die sich hier nicht alle aufzählen lassen (ein erster systematischer Überblick zumindest der neueren Projekte bei Hasselhorn, 2010). Dabei werden die Bildungschancen benachteiligter Kinder betont: Dass frühe Förderung kompensatorische Wirkungen haben kann (und soll), wird in beiden Phasen behauptet (Flitner, 1967; Bronfenbrenner, 1974; Schmalohr, 1975; Heckman, Hyeok Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010). Immer wieder dienen US-amerikanische Preschool-Experimente zur Armutsprävention („Head Start“ und andere) in dieser Debatte als Hintergrundfolie; auch knüpfen sich politische Hoffnungen auf sozialen Ausgleich und die Förderung benachteiligter Kinder an dieses Thema (BMBW, 1970; KMK, 2008).

Also alles schon mal dagewesen? Mit etwas Willen zur Polemik könnte man behaupten, dass die Texte von damals bei leichter sprachlicher Anpassung – etwa indem man den Begriff „Intelligenz“ durch den Begriff „Kompetenz“ ersetzt – heute wieder publizierfähig wären. Selbst die Parallelen bei der Rolle der OECD fallen auf: Damals, in den 1960ern, war sie Impulsgeber einer Entwicklung von bildungspolitischen Pla-

nungs- und Zukunftskonzepten, ähnlich wie sie mit PISA 2001 Initiator der jüngeren Bildungsdebatte war.

Doch der Blick auf Parallelen sollte den Blick nicht trüben für Unterschiede. So hatte die Debatte damals Schwerpunkte, die aus heutiger Sicht schwer nachvollziehbar erscheinen, beispielsweise die Kontroversen um die Vorklassen und das Frühe Lesen (Einzelheiten dazu im folgenden Kapitel). Auffällig ist auch die Konzentration auf kognitive Kompetenzen, die in dieser Stringenz nach PISA nicht zu beobachten ist. Überdies dominierte in den 1960er-Jahren in den akademischen Disziplinen und stärker noch in der Politik eine technokratisch-planungsbegeisterte Sichtweise, die mit ihrem Glauben an die Gestaltbarkeit gesellschaftlichen Fortschritts heute eher befremdlich wirkt. Umgekehrt finden sich bestimmte Fokussierungen der Gegenwart in den späten sechziger Jahren noch nicht – etwa die Hoffnung auf Bildungsprozesse bereits im Krippenalter oder auf die Wirksamkeit Früher Hilfen. Insgesamt jedoch, so kann man zusammenfassen, haben wir es beim Diskurs mit markanten Ähnlichkeiten bei mäßig ausgeprägten Differenzen zu tun.

4. Das Ende der Euphorie – disziplin-, professions- und bildungsgeschichtliche Facetten

Am Ende der siebziger Jahre war die Begeisterung vorbei. Das schwindende Interesse der Wissenschaft wird deutlich, wenn man die Häufigkeit frühpädagogischer Themen in der *Zeitschrift für Pädagogik* in drei Jahrzehnten betrachtet (Abb. 2).

Im ersten, euphorischen Jahrzehnt behandelten dabei fast 6 Prozent aller Aufsätze frühpädagogische Themen. Im folgenden Jahrzehnt sank der Wert auf gut 3 Prozent, was vermutlich daran liegt, dass begonnene Forschungsprojekte allmählich zu Ende geführt wurden und partiell noch Resultate veröffentlicht wurden. Im dritten Jahrzehnt schließlich lag die entsprechende Quote bei 1 Prozent.⁵ Damit waren frühpädagogische Themen in der damals wichtigsten wissenschaftlichen Zeitschrift des pädagogischen Feldes kaum noch präsent. Auch in der Bildungspolitik und im öffentlichen Diskurs spielte die Frühpädagogik in den späten 1970er-Jahren keine Rolle mehr.

Nun ist die Präsenz eines Themas in wissenschaftlichen und politischen Debatten leichter zu erklären als dessen Abwesenheit. Denn für Erstere existieren Quellen, für Letztere nicht. Das Erklärungsmodell, das hier vorgeschlagen wird, bezieht deshalb mehrere Faktoren ein, die in ihrer Gesamtheit bedeutsam für das Verschwinden des Themas gewesen sein dürften: die Forschungsergebnisse und ihre Rezeption in der akademischen *Disziplin* (Kapitel 4.1), der Widerstand weiter Teile der *Profession* (Kapitel 4.2) sowie die Konfrontationen, die sich in der *Bildungspolitik* beobachten lassen (Kapitel 4.3). Dass sich weitere Ursachen finden lassen, ist damit nicht ausgeschlossen.

5 Die Anzahl der pro Jahrzehnt publizierten Aufsätze und Rezensionen ist dabei in der Dimension ähnlich: 1966 bis 1975 waren es insgesamt 939, 1976 bis 1985 dann 978, 1986 bis 1995 schließlich 714.

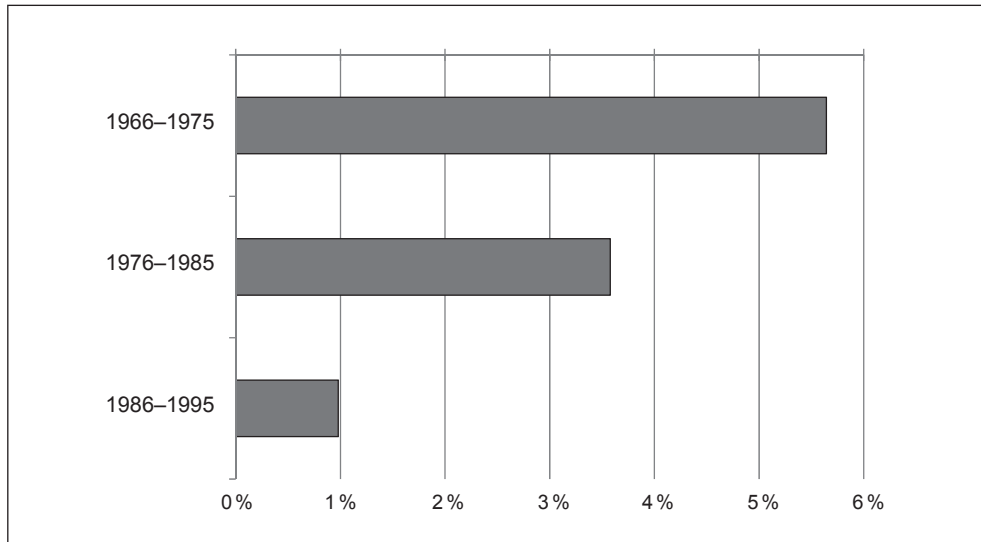


Abb. 2: Frühpädagogische Aufsatzthemen in der Zeitschrift für Pädagogik, 1966 bis 1995, in Prozent aller Aufsätze eines Jahrzehnts (Quelle: eigene Berechnungen)

4.1 Die Disziplin: Misserfolge und selektive Wahrnehmungen

Die hohe Forschungsintensität zu frühpädagogischen Fragestellungen zwischen 1966 und 1975 lässt sich als Hinweis auf die Formierung einer Teildisziplin lesen: Im Boom der Publikationen zeigte sich ein gewachsenes wissenschaftliches Interesse. Allerdings wären, um diese Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft dauerhaft zu verankern, weitere Entwicklungen notwendig gewesen – etwa die Schaffung stabiler frühpädagogischer Studiengänge, die kontinuierliche Existenz einschlägiger Professuren, die Gründung teildisziplinärer Zeitschriften. Doch all dies gelang nur in geringem Maß.

So waren frühpädagogische Studiengänge seit 1969 innerhalb des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft möglich, doch ihre Anzahl war erstens gering und nahm zweitens ab den späten 1970er-Jahren ab; auch waren ihre Strukturen so heterogen wie ihre Nomenklatur (Thiersch, 2000). Diese Studiengänge wurden nach einigen Jahren zunehmend unter dem Dach der Teildisziplin Sozialpädagogik verortet (Reyer & Franke-Meyer, 2010). Auch von den im Boom geschaffenen Professuren wurde ein Teil nach wenigen Jahren anderen pädagogischen Teildisziplinen zugeschrieben⁶; eine wissenschaftliche Zeitschrift mit dezidiert frühpädagogischem Themenfeld etablierte sich ebenfalls nicht.

⁶ Interview mit Rainer Dollase, Emeritus der Universität Bielefeld, vom Autor geführt am 27.08.2013. Eine Analyse der pädagogischen Denominationen für alle Hoch- und Fachhochschulen steht gleichwohl aus.

Diesen Entwicklungen innerhalb des Wissenschaftssystems entspricht das Faktum, dass die gängige frühpädagogische Ausbildung – jene zur Kindergärtnerin, später zur Erzieherin – auch nach einer Reform im Jahr 1967 vollständig an den Fachschulen für Sozialpädagogik, mithin außerhalb der akademischen Welt, angesiedelt blieb. Als Schlusspunkt dieser Entwicklungen lässt sich die Verschiebung der vormals eigenständigen DGfE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ unter das Dach der DGfE-Sektion „Sozialpädagogik“ in den späten 1990er-Jahren begreifen.

Mit solchen Fakten und Tendenzen ist das Ende der Euphorie allerdings eher beschrieben als erklärt. Möglicherweise werden weitere Ursachen deutlich, wenn man den Blick abwendet von empirisch beschreibbaren Entwicklungen und ihn richtet auf damals wahrgenommene Forschungsergebnisse. Dabei soll im Folgenden nicht versucht werden, die zahlreichen Experimente und Versuchsprogramme in Gänze zu skizzieren (dazu Fried et al., 1992); vielmehr werden zwei Themen herausgegriffen, deren Rezeption in besonderem Maß zum Eindruck der Wirkungslosigkeit frühpädagogischer Anstrengungen beitrug: die Vorschulversuche mit Fünfjährigen und das Frühe Lesen im Alter ab zwei Jahren.

Zur Organisation früher Bildung für die Fünfjährigen: Die etwa fünfzig (!) quer- und längsschnittlichen Forschungsvorhaben, die nach einer Bund-Länder-Vereinbarung von 1971 über Modellversuche im Bildungswesen zur Frage „Kindergarten, Vorklasse oder Eingangsstufe?“ begonnen wurden, waren in Konzeption und Ergebnissen sehr heterogen (Bund-Länder-Kommission, 1976). Drei davon seien ausführlicher beschrieben, weil sie disziplingeschichtlich den hohen Forschungsaufwand verdeutlichen und weil sie damals zum Teil stark öffentlich wahrgenommen wurden, heute aber weitgehend vergessen sind:

- Der Modellversuch „Vorklasse und Modellkindergarten“ des Landes Nordrhein-Westfalen sollte zwischen 1972 und 1974 die Wirkungen von 50 an Schulen organisierten, einjährigen Vorklassen für Fünfjährige sowie 50 Modellkindergärten mit altersübergreifenden Gruppen untersuchen. Zwei Forscherteams erhoben Daten zur kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung von insgesamt 600 Kindern, beginnend im Jahr vor der Schule, endend im zweiten Schuljahr (Winkelmann, Holländer, Schmerkotte & Schmalohr, 1977). Obwohl das Analysedesign den Eindruck erweckt, es würde eine Experimentalgruppe (die Vorklassen) mit einer Kontrollgruppe (den Modellkindergärten) verglichen, standen wohl eher zwei Experimentalgruppen in Konkurrenz zueinander: Beide Institutionen orientierten sich an neu definierten Bildungszielen, erhielten umfangreiche Fachberatungen und verstanden sich als Modelle für moderne bildungsorientierte pädagogische Arbeit im Primarbereich. Die eigentlich naheliegende Kontrollgruppe – Kindergärten ohne modellhafte Neukonzeption – blieb weitgehend unbetrachtet. Im Ergebnis zeigten sich „keine überzufälligen Förderungsunterschiede“ (Winkelmann et al., 1977, S. 198) zwischen beiden Institutionen; dies galt für die Sprach- und Intelligenzentwicklung der Kinder, für logisches Denken, Lesen, Konzentration und andere Dimensionen. Das zweite Forscherteam gelangte bei kognitiven Leistungen zu ähnlichen Ergebnissen und er-

mittelte kaum Unterschiede im Sozialverhalten (Ewert & Braun, 1978; Twellmann & Jendrowiak, 1978).

Dies hatte innerhalb wie außerhalb der Disziplin erhebliche Resonanz. So wurde in einer fünfseitigen Rezension in der *Zeitschrift für Pädagogik* (Hebenstreit, 1976) der ausbleibende Unterschied zwischen Vorklasse und Kindergarten zu einer Niederlage der Bemühungen um die Vorschulkinder umgedeutet. Damit sei belegt, dass zentrale Zielsetzungen der Bildungsreform – die Lernfähigkeit aller Kinder besser zu nutzen, kompensatorische Effekte bei Schwächeren zu erzielen und einen gleitenden Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen zu erreichen – verfehlt worden seien. Zwar ließ das Versuchsdesign eine solch weitgehende Deutung nicht zu, doch genau diese setzte sich durch. Sogar *Der Spiegel* berichtete, dass sich „die Förderung in Modellkindergärten als effektiver im Vergleich zu den Vorschulklassen herausgestellt“ habe (Der Spiegel, 1977, S. 89). Zwar hatten die Forschergruppen das nicht festgestellt, doch spätestens damit war die öffentliche Wahrnehmung des Versuchs fixiert.

- In Rheinland-Pfalz wurden ebenfalls einjährige Vorklassen für Fünfjährige eingerichtet. Insgesamt 4000 Kinder besuchten diese Klassen in den Jahren 1972 bis 1975. Ein Teil der Kinder wurde bis ins vierte Schuljahr auf kognitive Leistungen untersucht; die Resultate wurden verglichen mit denen von Kontrollgruppen aus Kindern ohne Kindergarten- und ohne Vorklassenerfahrung (Frey, Wenzel, Mertes & Kokott, 1977). Es zeigten sich kompensatorische Effekte der Vorklassen: Tests von Wortschatz, Rechtschreibung, Rechnen und Intelligenz ergaben, dass die Leistungen von Unterschichtskindern mit Vorklassen-Erfahrung sich den Leistungen der Mittelschichtskinder fast vollständig anglichen. Deutlich wurde auch, dass Mittelschichtskinder von den Vorklassen weniger profitierten.

Wie in NRW war in Rheinland-Pfalz ein Vergleich der Vorklassen mit konventionellen Kindergärten nicht vorgesehen. Außerdem wurden die Kinder nicht zufällig zugeteilt; in der Folge unterschieden sich Experimental- und Kontrollgruppe etwa hinsichtlich der Schulabschlüsse der Eltern und des Kindergartenbesuchs vor dem Versuchszeitraum. Mag sein, dass dieser Bias die enorm positiven Effekte innerhalb der Vorklassen partiell erklärt. Doch selbst wenn aus heutiger Sicht solche Defizite deutlich werden, sollte das nicht über den wesentlichen disziplingeschichtlichen Punkt hinwegtäuschen: Eine politische oder wissenschaftliche Resonanz dieser Erfolge ist nicht festzustellen. Eher erkennt man die Ablehnung der Ergebnisse. Im Vorwort des Abschlussbandes (Frey et al., 1977, S. 5) etwa ging die rheinland-pfälzische Kultusministerin Hanna-Renate Laurien auf Distanz zu einer in Anführungsstrichen genannten „kompensatorischen Erziehung“ und behauptete, das Experiment habe keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen gezeigt, obwohl die Wissenschaftler einige Seiten später andere Befunde präsentierten.

- In Bayern bezog das Staatsinstitut für Frühpädagogik insgesamt 499 Kinder in einen Versuch ein, bei dem altersübergreifende Modellkindergärten mit zweijährigen schulischen Eingangsklassen für Fünf- und Sechsjährige sowie mit klassischen Kindergärten verglichen wurden (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1978). Die Ergebnisse

zeigten keine Unterschiede zwischen den Einrichtungen hinsichtlich Lernzuwächsen und Intelligenzentwicklung. Bei den vermuteten kompensatorischen Effekten für Unterschichtskinder sowie für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gingen die Erwartungen partiell in Erfüllung. Doch der bayerische Abschlussbericht, der 1978 vorlag, wurde nicht mehr veröffentlicht: Das Thema war aus Sicht der politischen Entscheidungsträger nicht mehr „en vogue“.⁷

Im Feld der Wissenschaft blieb also eine kontinuierliche Forschung aus, was umso misslicher wirkt, als aus langfristigen US-Experimenten wie der *Perry Preschool* oder dem *Abecedarian Project* inzwischen bekannt ist, wie stark und dauerhaft Effekte solcher Programme sein können (Heckman et al., 2010). In der Bundesrepublik dagegen etablierte sich bis zur Gegenwart eine Deutung der Erfolglosigkeit, weil angeblich „empirische Untersuchungen zur Wirkung kompensatorischer Programme [...] eine geringe Effizienz und fehlende Effektivität“ gezeigt hätten (Betz, 2010, S. 120). Man könnte entgegnen, dass kompensatorische Wirkungen in der Praxis kaum angestrebt wurden, schließlich konzentrierten sich nur vier der insgesamt fast fünfzig Modellversuche auf die Unterstützung benachteiligter oder behinderter Kinder (BLK, 1976). Und wenn Erfolge sichtbar wurden wie in Bayern oder Rheinland-Pfalz, wurden sie zum Opfer der selektiven Wahrnehmung von Forschung und Politik. Der Eindruck einer „Forschungsamnesie“ (Dollase, 2007) erscheint berechtigt.

Zu den Trainings im Frühen Lesen: Mit Blick auf US-amerikanische Frühlesekonzepte (Doman, 1967) postulierten Entwicklungspsychologen auch in der Bundesrepublik, dass Trainings in Frühem Lesen – vom zweiten Lebensjahr an – „die Lernfähigkeit und die Intelligenz sprunghaft ansteigen“ lassen würden (Correll, 1967, S. 19; ähnlich Lückert, 1967). Diese auch massenmedial sehr präsente These wurde in Frühlese-Experimenten in Duisburg, Regensburg, München, Berlin und in einigen ausgewählten Dörfern überprüft. Dabei zeigten sich kaum Resultate: Beeinträchtigungen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, wie sie Kritiker befürchtet hatten, blieben aus; auch die optimistischen Ankündigungen gingen nicht in Erfüllung. Bei zweien der drei einschlägigen Untersuchungen war bei Frühlese-Kindern nach Ende der Programme keine Intelligenzsteigerung im Vergleich zu Nicht-Frühlese-Kindern festzustellen; beim dritten schwand ein Vorsprung innerhalb der ersten beiden Schuljahre (Erler, 1972).

Mit Blick auf beide Experimentierfelder – die Vorschulversuche mit Fünfjährigen sowie das Frühe Lesen – lässt sich also eine Wahrnehmung von Erfolglosigkeit feststellen. Dadurch, so kann man annehmen, ging das Interesse der Wissenschaft zurück: Wer setzt schon gerne Forschungen fort, die sowohl für die Politik als auch für die Pädagogik als nicht handlungsrelevant eingeschätzt werden?

Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass die Formierung einer stabilen frühpädagogischen Teildisziplin nicht gelang, was die Frage nahelegt, ob die Entwicklung nach der Jahrtausendwende anders verlief. Ohne dass dies an dieser Stelle ausführlich beantwor-

7 Interview mit Bernhard Nagel, Staatsinstitut für Frühpädagogik, vom Autor geführt am 06. 11. 2013.

tet werden kann, sei auf markant andere Trends der jüngeren Vergangenheit hingewiesen: Die Schaffung von etwa 60 bislang größtenteils stabilen Studiengängen samt zugehörigen Professuren an Fachhochschulen und Hochschulen in den vergangenen Jahren deutet auf eine besser fundierte akademische Frühpädagogik hin, die in kontinuierlicher Art Publikationen – auch in Gestalt eigener Fachzeitschriften – hervorbringt. Ein Abbruch des wissenschaftlichen Interesses wie in den 1970er-Jahren ist derzeit jedenfalls nicht erkennbar.

4.2 Die Profession: Zwischen Interesse, Distanz und Widerstand

Einige bisher ungeklärte Fragen betreffen die Haltung der Beschäftigten und der Institutionen, die damals mit Kindern im Vorschulalter arbeiteten. So ist zunächst zweifelhaft, ob man beim pädagogischen Personal überhaupt von einer Profession sprechen kann. Von den im Jahr 1974 etwa 220 000 im Feld der Kindertageseinrichtungen Tätigen hatten knapp 20 Prozent keinen beruflichen Abschluss, weitere fast 10 Prozent waren in Ausbildung (Statistisches Bundesamt, 1974). Gleichzeitig wird von einer hohen Personalfuktuation berichtet (Krappmann, 1984), die vor allem mit dem „heimlichen Zölibat“ in Verbindung stand, wonach Erzieherinnen aus dem Beruf ausstiegen, sobald sie selbst Kinder bekamen (Pestalozzi-Fröbel-Verband, 1988). All das legt die Vermutung einer nicht sonderlich weit fortgeschrittenen Professionalisierung nahe.

Unklar ist auch, welcher Anteil des Personals in die Reformversuche eingebunden war. Allein für Rheinland-Pfalz ist bekannt, dass dort 1974 knapp 200 Versuchsklassen mit jeweils etwa 20 Kindern existierten (Frey et al., 1977). Etwa 50 weitere Modellversuche – häufiger kleiner dimensioniert – gab es allein zur Einschulung Fünfjähriger in der Bundesrepublik; dazu kamen ungezählte kleinere und größere Experimente zu anderen Themen, etwa dem Frühen Lesen und (etwas später) dem Situationsansatz. Das legt die Vermutung nahe, dass etliche tausend Kindergarten-Mitarbeiterinnen – mithin ein nicht unerheblicher Prozentsatz aller Arbeitskräfte des Feldes – an einer irgendwie modernisierten Vorschulerziehung beteiligt waren. Doch es fehlen verlässliche Angaben.

Am wichtigsten unter den Forschungsdesideraten erscheint, dass die Haltung des Personals im Zeitverlauf nicht ausreichend beschrieben ist. Für die ersten Jahre der Euphorie deutet einiges auf ein großes Interesse hin. So veranstaltete die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Jahr 1970 einen „Vorschul-Kongress“ in Hannover, bei dem 500 Erzieherinnen erwartet wurden, doch etwa 8 000 kamen (Schmalohr, 1975). Allerdings scheinen viele Erzieherinnen die Reformforderungen als Kritik an ihrer Arbeit verstanden zu haben: „Je wissenschaftlicher die Vorschulerziehung wurde, umso mehr sank das Ansehen der Kindergärtnerinnen“, bilanzierte der Pestalozzi-Fröbel-Verband (1998, S. 166). Für die späten 1970er-Jahre wird von „Resignation und Ratlosigkeit“ bei Erzieherinnen berichtet, weil Infrastruktur und Arbeitsbedingungen nach der kurzen Begeisterung bald wieder verschlechtert wurden (Krappmann, 1984). Auch hier stehen genauere Analysen jedoch aus.

Was sich – zumindest im Ergebnis, nicht im Verlauf – recht präzise nachzeichnen lässt, ist die Positionierung der Träger und des Personals zur Frage der Bildungsorte für die Fünfjährigen. Gerade die Forderung, Fünfjährige an Schulen zu unterrichten, war für das Arbeitsfeld der Kindergärten bedrohlich. Damals war der Altersbias noch ausgeprägter als heute; etwa 63 Prozent der Plätze waren von Kindern über fünf Jahren belegt (Statistisches Bundesamt, 1974). Hätte man diese Kinder künftig – wie vom Bildungsrat verlangt – an Schulen in Eingangsstufen oder Vorklassen unterrichtet, wären die Träger gezwungen gewesen, massiv Einrichtungen zu verkleinern, weil dort nur noch Drei- und Vierjährige betreut worden wären. Für einen erheblichen Teil der dort beschäftigten Erzieherinnen hätte sich die Frage gestellt, ob sie künftig an einer Schule eine Anstellung finden würden (sofern sie das überhaupt wollten).

Wie geballt der Widerstand des Arbeitsfeldes ausfiel, lässt sich anhand einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (AGJ) vom Juli 1975 nachzeichnen. Die AGJ, die damals mehr als 60 Organisationen umfasste und damit einen Großteil der Kinder- und Jugendhilfe repräsentierte, warnte bei der Tagung in Bonn vor Vorklassen und Eingangsstufen: Drei-, vier- und fünfjährige Kinder bräuchten „Lernen in sozialen Bezügen“ statt schulischer Lernformen (AGJ, 1975, S. 7). Von altersgemischten Gruppen im Kindergarten würden alle Altersstufen profitieren; falls künftig „Restkindergärten“ für Drei- und Vierjährige erhalten blieben, müssten in kleineren Gemeinden Einrichtungen geschlossen werden. Von den 100 Tagungsteilnehmern äußerte sich keiner im Sinne der Modellversuche; die Professionellen signalisierten maximale Distanz zu den Reformplänen. Die Resonanz im politischen Feld zeigte sich sofort: Die NRW-Abgeordnete Anke Brunn, deren Landesregierung die Vorklassen stark gemacht hatte, signalisierte, dass die Fünfjährigen „weiter dem Kindergartenbereich zugeordnet sein werden“ (AGJ, 1975, S. 67). Der Widerstand der Trägerverbände war letztlich erfolgreich; sie konnten sich in den Länderadministrationen durchsetzen (Reyer, 2013).

4.3 Die Bildungspolitik: Lähmung und Lethargie

Die Sozial- und Bildungsgeschichte der späten 1960er-Jahre lässt sich als Konsensgeschichte schreiben. Erkennbar ist eine parteiübergreifende Zustimmung zum Ausbau des Bildungssystems mit dem Ziel, formal wie real höher qualifizierte Absolventen zu erhalten. Allerdings begann der Konsens Anfang der 1970er-Jahre zu bröckeln. Die Kontroverse um die Integrierte Gesamtschule, für welche sich die sozialliberale Bundesregierung und strukturanalog geformte Landesregierungen einsetzten, trug bald Züge eines Kulturkampfes. Der Bundesregierung stand ab April 1972 ein von der Union dominierter Bundesrat gegenüber, in dem die Länder heftigen Widerstand gegen den befürchteten „Verlust des Gymnasiums“ leisteten.

Die neu institutionalisierte Bildungsplanung wurde dadurch partiell gelähmt. So fanden sich im Bildungsgesamtplan (BLK, 1973) Minderheitsvoten der unionsregierten Länder zu den Themen Gesamtschule und Orientierungsstufe; auch beim Deutschen Bildungsrat als wissenschaftlichem Beratungsgremium lässt sich die Wirkung der Kon-

troversen nachzeichnen. Zwar blieben seine Mitglieder aufseiten der Gesamtschulbefürworter; auch hielten sie an Reformkonzeptionen etwa zu verstärkter Selbständigkeit von Schulen und zur Partizipation von Schülern und Eltern fest. Doch vor allem unions-regierte Bundesländer gingen auf Distanz zu diesen Vorschlägen; sie setzten im Jahr 1975 durch, dass das Gremium ersatzlos aufgelöst wurde.

Was bedeutete das für die Frühpädagogik? Zwar geriet sie nicht in parteipolitische Konfrontationen wie die Schulpädagogik; insofern erkennt man keine zähen Auseinandersetzungen wie jene um die Gesamtschule. Festzustellen ist eher ein Versickern des Themas. Die Debatte schlief ein; von großen Zielen, wie sie der Bildungsrat formuliert hatte, sprach kaum noch jemand. Man kann diese Resignation am Beispiel des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz verdeutlichen: Bundesfamilienministerin Käthe Strobl hatte 1973 einen entsprechenden Gesetzentwurf vorgelegt (Wiesner, Rauschenbach & Bergmann, 2013). Doch die „bildungspolitische Reformmüdigkeit“ (Tietze, 2010, S. 549) und eine seit Beginn der „Ölkrise“ 1973 rapide verschlechterte ökonomische Situation verhinderten, dass daraus ein Gesetz wurde. Plausibel erscheint, dass die großen Konflikte – bildungspolitisch über die Integrierte Gesamtschule, ökonomisch über die Finanzierung des Sozialstaats – das Thema der Frühpädagogik wieder dorthin drängten, wo es zuvor lange Zeit gewesen war: an den Rand der Bildungsdebatte.

5. So viel Forschung, so wenig Wirkung?

Zum Schluss liegt die Frage nahe, ob denn alle Bestrebungen der frühpädagogischen Wissenschaft in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren folgenlos waren. Wobei eine Klärung notwendig ist, woran denn Erfolg gemessen werden soll: An einer fortdauernden Forschungsintensität? An der Umsetzung wissenschaftlicher Anregungen in den Kindertageseinrichtungen? An der Anschlussfähigkeit der wissenschaftlichen Thesen in der Politik?

Bei der ersten Erfolgsdimension, der Forschungsintensität, ist die Antwort partiell klar: Die frühpädagogische Forschung ging ab Mitte der siebziger Jahre markant zurück; gleichwohl ist auch hier das Bild nicht völlig eindeutig. So kann man den ab Mitte der 1970er-Jahre entwickelten Situationsansatz durchaus als Antwort auf vorangegangene Forschungen sehen, allerdings nicht mehr fixiert auf bildungsorganisatorische Zuordnungen einzelner Altersgruppen. So gesehen hat die Frühpädagogik nach der euphorischen Phase ihre Ausrichtung geändert, nicht aber ihre Existenz aufgegeben; auch behielt sie an außeruniversitären Forschungsinstituten wie dem DJI eine Relevanz, die ihr innerhalb der Universitäten nicht dauerhaft zuteil wurde. (Gleichwohl muss man anmerken, dass die gesamte bundesdeutsche Wissenschaft bei den längsschnittlichen Experimenten leider früh lockergelassen hat – anders als in den USA, wo die erwähnten erfolgreichen Experimente teilweise zwanzig oder vierzig Jahre lang liefen.)

Die zweite Frage nach Wirkungen in der Profession wird man eher verneinen müssen. Die konzeptionellen Anregungen der späten 1960er-Jahre – sei es die Forcierung Frühen Lesens mit Hoffnung auf Intelligenzzuwächse, sei es die Installation von schul-

affinen Konzepten für Fünfjährige – wurden vom Arbeitsfeld Kindergarten konsequent (und erfolgreich) abgelehnt. Das gibt einen Hinweis darauf, dass die in Deutschland beliebten Fragen der Bildungsorganisation – Gesamtschule oder Gymnasium? Vorklasse oder Kindergarten? – stets auch standespolitisch motivierte Kämpfe auslösen. Man muss nicht die politologische Pfadtheorie bemühen, um zu verstehen, dass ein Arbeitsfeld mit 220 000 Beschäftigten nicht schweigend die zahlenmäßig größte Gruppe der teilnehmenden Kinder an andere Institutionen abgeben wird, weil neue wissenschaftliche Anregungen dies nahelegen. Auch eine Akademisierung der Ausbildung zur Erzieherin, wie in den 1960er-Jahren partiell gefordert, unterblieb. Anders als Ausbildungen für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, die seit den späten 1960er-Jahren in mehreren Schritten ins Hochschulsystem transferiert wurden, stagnierte die Erzieherinnen-Ausbildung auf dem Niveau der schulischen, berufsbezogenen Qualifizierung.

Die dritte Frage – die nach den politischen Konsequenzen der Euphorie – erfordert eine ambivalente Antwort. Zwar fanden die Thesen von der Bedeutsamkeit früher Bildung in der politischen Arena bald kaum noch Widerhall. Dennoch erscheint es plausibel, dass die frühpädagogische Forschung eine wesentliche Veränderung des Bildungssystems mit ausgelöst hat. Noch im Jahr 1965 besuchte nur etwa ein Viertel aller westdeutschen Kinder zwischen drei und sechs Jahren einen Kindergarten; im Jahr 1975 war es bereits die Hälfte. Hinter diesem Wachstumsschub des Bildungssystems steht ein enormer quantitativer Ausbau in allen westdeutschen Bundesländern, der immer politisch gewollt (und finanziert) war. Ohne gesellschaftlichen Konsens über Sinn und Nutzen früher Bildung wäre dies schwerer durchzusetzen, wenn nicht sogar unmöglich gewesen. Zugespißt formuliert: Erst die Euphorie ermöglichte den Ausbau.

Mag sein, dass dieser Zusammenhang auch in den vergangenen Jahren wirksam war. Möglicherweise wird man mit dem Abstand einiger Jahre erkennen, dass die Post-PISA-Begeisterung für frühe Bildung eine Voraussetzung für den enorm beschleunigten Ausbau der Kindertagesbetreuung in Deutschland war. Dass in diesem Arbeitsfeld inzwischen mehr als 400 000 Menschen beschäftigt sind, dass ein wachsender Teil der Kinder in Deutschland inzwischen mehr Lebenszeit in der Kita verbringt als in der Grundschule, dass die kindliche Normalbiografie immer stärker von der Institution Kita geprägt wird – all das wäre ohne ein gewisses Maß an gesellschaftlicher Euphorie über die Potenziale früher Bildung vielleicht unmöglich gewesen. Mag sein, dass solche eher profanen Entwicklungen nicht zur Bildungsbegeisterung der Anfänge passen. Von großer Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern sind sie dennoch.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1975). *Wohin mit den Fünfjährigen – Kindergarten oder Grundschule?* Bonn: Eigenverlag.
- Bennwitz, H., & Weinert, F. E. (Hrsg.) (1973). *CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementar-erziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.),

- Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt* (S. 113–134). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) (1976). *Fünffährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen*. Stuttgart: Klett.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1970). *Bildungsbericht '70*. Bonn: Dr. Heger.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Eigenverlag.
- Correll, W. (1967). Vierjährige lernen lesen. *Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns pädagogischen Beiträgen, 1*, 19–30.
- Dees, W., & Botte, A. (2013). *Publikationspraxis in der Bildungsforschung 1998–2007*. www.pedocs.de/volltexte/2013/7047/pdf/DeesBotte_2013_Publikationspraxis_1998_2007.pdf [23.09.2014].
- Der Spiegel (1977). Um ein Jahr. *Der Spiegel*, 20/1977, 89–90.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 5–10.
- Doman, G. (1967). *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Freiburg: Hyperion.
- Edding, F. (1963). *Ökonomie des Bildungswesens*. Freiburg: Rombach.
- Erler, L. (1972). Untersuchungen zum Frühlesen in den USA und der BRD. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4(1), 51–67.
- Ewert, O. M., & Braun, M. (1978). *Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlußbericht*. Köln: Greven.
- Flitner, A. (1967). Der Streit um die Vorschul-Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13(1), 515–538.
- Frey, H., Wenzel, A., Mertes, J. P., & Kokott, E. (1977). *Schulversuche zur Vorschulerziehung*. Frankfurt a. M.: v. Hase & Koehler.
- Fried, L., Roßbach, H.-G., Tietze, W., & Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990, Bd. 1* (S. 197–263). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 168–177.
- Hebenstreit, S. (1976). Besprechung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(4), 649–654.
- Heckman, J. J., Hyeok Moon, S., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1, 1–46.
- Herrlitz, H.-G. (2001). Heinrich Roth: „Begabung und Lernen“. Zur aktuellen Bedeutung eines Gutachtenbandes von 1969. *Die Deutsche Schule*, 93, 89–98.
- Hüfner, K., & Naumann, J. (1977). *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1960–1967*. Stuttgart: Klett.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koinzer, T. (2011). *Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- König, A. (2013). Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 228–239). Weinheim/Basel: Beltz.
- Krappmann, L. (1984). Das Erprobungsprogramm und seine Folgen. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 6: Erziehung in früher Kindheit* (S. 39–54). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008). *Frühkindliche und berufliche Bildung Schwerpunktthemen der kommenden drei Präsidentschaftsjahre*. www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/annegret-kramp-karrenbauer-neue-praesidentin-der-kultusministerkonferenz.html [23.09.2014].
- Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (2011). *Psyndex Terms – Deskriptoren* (9. aktual. Aufl.). Trier: ZPID Universität Trier.
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu Pisa. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 818–839.
- Leschinsky, A., & Schoepflin, U. (1991). *Produktive oder nur projektive Funktionen? Die „Zeitschrift für Pädagogik“ zwischen 1979 und 1989*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 85–113). Opladen: Budrich.
- Lückert, H.-R. (1967). Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. *Schule und Psychologie*, 14, 297–312.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51–72.
- Martini, R., & Dees, W. (2013). *Qualifizierungsarbeiten in der Bildungsforschung 1998–2007*. www.pedocs.de/volltexte/2013/7048/pdf/MartiniDees_2013_Qualifizierungsschriften_1998_2007.pdf [23.09.2014].
- Pauen, S. (2004). Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 521–530.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.) (1998). *Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes*. Freiburg: Lambertus.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg: Walter.
- Reyer, J. (2013). Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 286–298). Berlin: Cornelsen.
- Reyer, J., & Franke-Meyer, D. (2010). Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 725–743.
- Rohstock, A. (2008). Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland. In U. Wengst & H. Wentker (Hrsg.), *Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz* (S. 135–159). Berlin: Ch. Links.
- Roßbach, H.-G. (2003). Vorschulische Erziehung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (erweiterte Ausgabe, S. 252–284). Reinbek: Rowohlt.
- Rudloff, W. (2005). Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In M. Frese, J. Paulus & K. Teppe (Hrsg.), *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik* (2. Aufl., S. 259–282). Paderborn: Schöningh.
- Schmalohr, E. (1975). *Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulernziehung* (4. ergänzte Aufl.). München: Kösel.
- Schmidt, T., & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 132–149.

- Staatsinstitut für Frühpädagogik (1978). *Die bayerischen Modellversuche zur Förderung Fünfjähriger* (unveröffentlichter Schlussbericht). München.
- Statistisches Bundesamt (1974). Der Besuch von Kindergärten und [sic!] Sozialstruktur der Kinder und ihrer Eltern. *Statistische Umschau*, 1, 19–22.
- Stroß, A. M., & Thiel, F. (1998). Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987–1994. In dies. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit* (S. 9–32). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, Beiheft, 21–85.
- Thiersch, R. (2000). Pädagogik der frühen Kindheit als Ausbildungsschwerpunkt im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium. In H. G. Homfeldt & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S. 163–174). Weinheim/München: Juventa.
- Tietze, W. (2010). Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In H. H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. Aufl., S. 543–567). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitik: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern [sic!] und Statistiken in der Frühphase der OECD. *International Journal for the Historiography of Education*, 2013(3), 60–77.
- Twellmann, W., & Jendrowiak, H.-W. (1978). *Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlußbericht. Teil II: Frühpädagogische Förderung*. Köln: Greven.
- Wiesner, R., Rauschenbach, T., & Bergmann, C. (2013). Frühkindliche Bildung zwischen Politik und Recht. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 133–147). Wiesbaden: Springer VS.
- Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H., & Schmalohr, E. (1977). *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Bd. 1*. Kronberg: Scriptor.
- Wittmann, S., Rauschenbach, T., & Leu, H. R. (Hrsg.) (2011). *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zierer, K., Ertl, H., Phillips, D., & Tippelt, R. (2013). Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 400–424.

Abstract: The strong scientific and political interest which is currently shown with regard to issues of early childhood education in the Federal Republic of Germany has a predecessor dating back to the 1960s and 70s. On the basis of content-analytical methods, the author shows how intense the research debate on early childhood education had been during that phase and draws a connection to historical findings on the education-political optimism of that time. In a final part, he investigates reasons for the end of the “early-educational euphoria” around the mid-70s. As possible explanations he identifies perceived failures within the academic discipline, resistance by employees and sponsors of day-care institutions as well as a feeling of resignation among education-political actors.

Keywords: Early Education, Educational History, History of Educational Science, Educational Reform, Preschool Education

Anschrift des Autors

Felix Berth, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: berth@dji.de